

〔研究ノート〕

新学習指導要領における道德教育の教育方法学的検討
－「いのちの教育」を踏まえた特別活動との連携の在り方を考える－

安井 一郎

A Study on Moral Education in New Course of Study
from the Viewpoint of Educational Method :
Thinking about How to Cooperate with Extraclass Activities
based on “Life Education”

YASUI Ichiro

The purpose of this paper is to consider how to improve moral education by cooperating with extraclass activities in the new Course of Study (2017). For that, I investigate how to realize “proactive, interactive and deep learning”, which is one of the main point of educational methods in the new Course of Study, in moral education from the view point of “life education”. As a result, I was able to show three outcomes.

First, extraclass activities, “life education” and moral education have common base which keywords are “making life”, “link of life”, “live like myself”.

Secondly, it is important to practice activities which realize “honest self-disclosure” and “share of thinking process” as features of methods in “life education” to cooperate moral education with extraclass activities based on its characteristics enough.

Thirdly, “proactive, interactive and deep learning” in moral education is realized by the discussion which actualize “honest self-disclosure” and “share of thinking process”, because formal discussion become meaninglessness and reexamination of existing moral values and creation of values to “live like myself” become possible.

はじめに

中央教育審議会は、2014（平成26）年10月21日に、「道徳に係る教育課程の改善等について」と題する答申（以下、「中教審答申 2014」）を出し、道徳教育の充実を図るために、「道徳の時間を教育課程上『特別の教科 道徳』（仮称）として新たに位置付け、その目標、内容、教材や評価、指導体制の在り方等を見直すとともに、『特別の教科 道徳』（仮称）を要として道徳教育の趣旨を踏まえた効果的な指導を学校の教育活動全体を通じてより確実に展開することができるよう、教育課程を改善することが必要」（中央教育審議会 2014：p.4）であると述べた。さらに、本答申では「とりわけ、道徳的実践の指導の充実を図る観点から目標や内容を見直した現行の学習指導要領における特別活動については、道徳教育において特に重要な役割が期待されるものである。このため、特別活動の特質を十分に踏まえた上で、各学校において、特別活動と『特別の教科 道徳』（仮称）のそれぞれの役割を明確にしつつ、連携を一層密にした計画的な指導を行うことが求められる。」（中央教育審議会 2014：pp.5-6）、「特に、特別活動については、『特別の教科 道徳』（仮称）との関連を重視した指導を行うことで、道徳教育としての効果を一層高めることが期待される」ところであり、計画的な取組が強く求められる。」（中央教育審議会 2014：p.12）と述べるなど、特別活動を「道徳的実践の中心的な学習活動の場」（中央教育審議会 2014：p.7）として明確に位置づけ、その役割を重視している。

「中教審答申 2014」を踏まえ、2015（平成27）年3月27日に学校教育法施行規則が改正され、それまで教科外活動としての扱いであった「道徳」が「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）となり、『小学校学習指導要領』『中学校学習指導要領』及び『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』の一部改正が行われ、同年7月に『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』が刊行された。

さらに、2017（平成29）年3月31日の学校教育法施行規則改正により、『小学校学習指導要領』『中学校学習指導要領』が、同年4月には『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』が全面改訂され、同年6月に『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』、7月に『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』が改めて刊行された。道徳科は、小学校では2018（平成30）年4月から、中学校では2019（平成31）年4月から全面实施される。

本稿は、2017年版学習指導要領（以下、新学習指導要領）の下で、道徳科と特別活動がどのように連携することによって道徳教育の充実が図られるのかと

いうことについて考察することを目的とする。その際、新学習指導要領における教育方法上の要点の一つである「主体的・対話的で深い学び」を道德教育においてどのように実現するのかということについて、「いのちの教育」の視点に基づいて検討を加えてゆく。

1. 新学習指導要領における道德教育と特別活動の関係

1-1 平成29年3月改訂版『中学校学習指導要領』に見られる道德教育と特別活動の関係

本章では、平成29年3月改訂版『中学校学習指導要領』（以下、『中学校学習指導要領 2017』）に基づいて、道德教育と特別活動の関係について概観する。

2013（平成25）年12月26日の道德教育の充実に関する懇談会報告「今後の道德教育の改善・充実方策について～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」では、「道德教育は、児童生徒が、人が互いに尊重し協働して社会を形作っていく上で共通に求められるルールやマナー、規範意識などを身に付けるとともに、人間としてより良く生きる上で大切なものとは何か、自分は人間としてどのように生きるべきかなどについて、時には悩み、葛藤しつつ、考えを深めていくことをねらいとしている。このことを通じ、自立した一人の人間として人生を他者とともにより良く生きる人格を形成することを目指すものである。」（道德教育の充実に関する懇談会 2013：p.2）と述べている。

これを踏まえ、『中学校学習指導要領 2017』では、道德教育の目標を、「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うこと」（文部科学省 2017a：p.3）と規定し、「道德科」の目標を、「第1章総則の第1の2の(2)に示す道德教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」（文部科学省 2017a：p.139）と規定している。

一方、特別活動の目標は、「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
 - (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
 - (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。
- (文部科学省 2017a : p.147) と規定されている。

道徳教育と特別活動は、その目標において、「人間としての生き方を考える」「よりよく生きる」(道徳教育では「自立した人間として他者と共によりよく生きる」、特別活動では「集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする」)を共通のキーワードとしていることが確認できる。すなわち、道徳教育と特別活動は、具体的な学習内容や学習活動は異なるものの、「児童生徒が人間としてのよりよい生き方を考え、実現させる教育活動」としての共通の基盤を有していると言うことができる。

1-2 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』に見られる道徳教育と特別活動の関係

『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(以下、『中学校解説道徳編 2017』)では、「社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、時に対立がある場合を含めて、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要であり、こうした資質・能力の育成に向け、道徳教育は大きな役割を果たす必要がある。」(文部科学省 2017c : p.1)と指摘している。ここでも、「集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う」という特別活動との共通性を見ることができる。さらに、「『特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない』、『多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である』との答申を踏ま

え、発達の段階に応じ、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道德』、『議論する道德』へと転換を図るものである。」(文部科学省 2017c : p.2) と述べており、学級・学校生活の主體的形成者としての児童生徒が、学級や学校の具体的な生活課題と向き合い、よりよい生活の実現を図る特別活動とのより緊密な関係性を示唆していると言っている。

なお、『中学校学習指導要領解説 総則編』(以下、『中学校解説総則編 2017』)では、「特別活動における学級や学校生活における集団活動や体験的な活動は、日常生活における道德的な実践の指導を行う重要な機会と場であり、特別活動が道德教育に果たす役割は大きい。特別活動の目標には、『集団活動に自主的、実践的に取り組み』『互いのよさや可能性を発揮』『集団や自己の生活上の課題を解決』など、道德教育でもねらいとする内容が含まれている。また、目指す資質・能力には、『多様な他者との協働』『人間関係』『人間としての生き方』『自己実現』など、道德教育がねらいとする内容と共通している面が多く含まれており、道德教育において果たすべき役割は極めて大きい。」(文部科学省 2017b : p.137) と述べ、特別活動と道德教育の結び付きが極めて深いことを指摘している。

『中学校学習指導要領 2017』では、道德科の内容を、「主として自分自身に関すること」「主として人との関わりに関すること」「主として集団や社会との関わりに関すること」「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」という4つの視点に基づいて整理している。

『中学校解説道德編 2017』では、「視点C 主として集団や社会との関わりに関すること」の3つの内容項目について、以下のように、特別活動との関連に言及している。

内容項目11〔公正、公平、社会正義〕 正義と公正さを重んじ、誰に対して
も公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めること。

「正義の実現を目指す社会の在り方について考えることは、社会科の公民的分野の学習や、特別活動で集団生活の向上について学習することとも関連させ取り組むことが求められる。」(文部科学省 2017c : p.46)。

内容項目12〔社会参画、公共の精神〕 社会参画の意識と社会連帯の自覚を
高め、公共の精神をもってよりよい社会の実現に努めること。

「学級活動や生徒会活動に積極的に参画するなどの体験を生かして、社会参画や社会連帯についての考えを深めさせ、現実の学校生活に生かすこと

ができるよう公共の精神についての考えを深めさせることが大切である。」(文部科学省 2017c：p.48)。

内容項目15「よりよい学校生活、集団生活の充実」 教師や学校の人々を敬愛し、学級や学校の一員としての自覚をもち、協力し合ってよりよい校風をつくるとともに、様々な集団の意義や集団の中での自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。

「特別活動における学校行事の儀式的行事で学校への所属感を深めた後や、文化・体育的行事の学校や学級での自らの役割や責任を果たした後などに、よりよい校風作りや集団生活の充実について考えるなど、他教科等と関連した指導も積極的に行っていく必要がある。」(文部科学省 2017c：p.54)。

その他、『中学校解説道徳編 2017』では、道徳教育と特別活動との関係について、「特別活動の特質を十分に踏まえた上で、各学校において、特別活動と道徳科のそれぞれの役割を明確にしつつ、連携を一層密にした計画的な指導を行うことが求められる。」(文部科学省 2017c：p.72)、「特別活動において、道徳的価値を意図した実践活動や体験活動が計画的に行われている場合は、そこでの生徒の体験を基に道徳科において考えを深めることが有効である。」(文部科学省 2017c：p.96)等の記述が成されている。

以上のように、新学習指導要領では、「日常生活における道徳的实践」をキーワードとして、道徳教育と特別活動の連携が重視されている。しかし、ここで注意しなければならないのは、特別活動が道徳的实践を行う場としてあるのではない、あくまでも「特別活動の特質を十分に踏まえた上での」役割と連携であるということである。それでは、特別活動の特質を踏まえ、道徳教育と特別活動はどのような連携を図ればよいのであろうか。その鍵となるのが、道徳教育における「主体的・対話的で深い学び」とは何かということである。以下では、道徳教育の重要な教育内容の一つである「いのちの教育」に焦点をあて、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための道徳教育と特別活動の連携の在り方について考察する。

2. 道徳教育と「いのちの教育」

2-1 「道徳」とは何か

柳沼良太は、1995(平成7)年に行われた金井肇らの「道徳授業についてのアンケート調査」に基づき、「道徳授業が楽しくない理由」として、「いつも同じような授業だから」「こうすることがよいことだとか、こうしなければいけ

ないということが多いから」「資料や話がつまらないから」などを挙げ、今日でも同じような結果が出てくると述べ¹⁾、次のように指摘した。「本来、道德授業は子ども一人ひとりが『自己の生き方』や『人間としての生き方』を見つめ直す機会になるため、非常に重要かつ貴重な時間になるはずである。しかし、実際のところ子どもにとって道德授業は、『楽しくない』『つまらない』『役に立たない』『価値の押しつけ』と受け止められているとしたら、大きな問題があることになる。」(柳沼良太 2015 : p.2)。

筆者が担当している「道德教育の理論と実践」においても、受講生に小・中学校における道德の授業を振り返らせると、「押しつけがましい」「現実味が無い」「きれいごとのようだ」「わかりきったこと」など同様の感想が毎年聞かれる。なぜ、児童生徒は、道德の授業に対して、このような否定的な感想を持つのであろうか。その原因の一つに、彼らが道德とは何かということについての明確な理解をもっていないこと、すなわち道德の定義の問題が挙げられる。『中学校解説道德編 2017』には、学校教育における道德教育の目標、内容等についての説明はあるが、道德とは何かという定義が明確に示されていない。

それでは、教育に関する辞典や道德教育の参考書において、道德はどのように定義されているのであろうか。ここでは、2つの定義を取り上げてみる。

「道德とは、特定の社会において承認されている価値ないし規範の総体である。」(貝塚茂樹 2006 : p.186)

「道德とは、『人間として正しい道を歩むこと』であり、『人間として踏み行わなければならない道』といえる。」(佐々木昭 1999 : p.18)

もちろん、このような定義が誤りだというわけではない。しかし、教師自身が、このような定義を所与のものとして受け入れ、疑うことのない授業の前提とし、学習指導要領に記された道德的価値(徳目)を既成の副読本や「心のノート」「私たちの道德」などの官製資料(道德科実施後は検定教科書)に依拠した授業を行う限り、上記のような感想は繰り返されるのではないか。児童生徒が、道德を自分自身の生き方の問題として捉え、主体的に考え、日々の生活の中で具現化させていくことができるようにするためには、児童生徒自身が「人間らしく生きる」(かけがえのない存在としての自己を実現する)生活の不可欠の内容として実感できる道德の捉え方が必要なのではないだろうか。

それでは、「人間らしく生きる」とはどのようなことを意味するのだろうか。大森弘は、「人間らしく生きる」とは、二つの側面を持つとして、次のように述べている。「第一は、一人では生きられない社会的存在として、常に他人に

共感的に接するとともに、他人の幸福を妨げず、さらに促進させるように努めるということであり、第二は、独自の個性を持つかけがえない存在として、他人の幸福との関わりを保ちつつ、積極的に自分を実現していくということである。／このことは、さらに言い換えれば、自他の『いのち』のつながりを自覚した上で、他を生かしつつ自分を生かすという価値ある自己実現であり、自己創造ということができよう。」(大森弘 1999 : p.5)。このように「生きる喜び」を求めることが、道徳のめざす根本的な目的であると、大森は捉えている。

前述した「児童生徒が、道徳を自分自身の生き方の問題として捉え、主体的に考え、日々の生活の中で具現化させていくことができるようにする」という観点からすると、小・中学生にとってやや抽象度の高い「人間らしく生きる」を、より切実で現実味のある「自分らしく生きる」とさらに具体化したい。「自分らしく生きる」とは、自分だけよければいいという自己中心的な生き方ではない。それは、自分が自分らしく生きることは、同時に他者にもその人らしく生きることを認めること、それを相互に認め合うことによって、複数の自己－他者関係の有機集合体である集団や社会の形成者として生きることを認めること、すなわち“3つのOK”(I am OK・You are OK・We are OK)を認め合うことによって成立する「自分らしく生きる」ことである。それゆえ、本稿では、道徳を、「特定の社会において承認されている価値ないし規範の総体」としての「人間として踏み行わなければならない道」と捉えるのではなく、「他者とのかかわりの中で自己の存在と生きる意味を認め合い、お互いがよりよく生きるための価値を追求し、実現する不断の創造的過程」として捉える。しかも、これは、教師だけが理解していればよいというものではない。何よりも、児童生徒自身が、道徳を「自分が自分であるための不可欠の内容」と捉えられるように、「お互いが自分らしく生きられる生き方とは何かを考え、実現していくこと」として意識化することが必要である。誰もが持ち、願っている「自分らしく生きる」権利を認め合い、実現し合う過程こそ、いじめをはじめ人間としての尊厳が脅かされる今を生きる児童生徒に必要な道徳である。

以上のように、道徳を「自分らしく生きる」という観点から捉えたとき、その基盤となるのが「いのち」である。大森は、道徳の根源には「生命情操」があるとして、次のように述べている。「生命情操とは、この世界や人間が一つの大きな『いのち』の中で、互いにつながりをもち調和して存在しているということを深く実感し、その大きな『いのち』に対して畏敬の念を持ち、大きな

『いのち』の中で生きている一つ一つの『いのち』を大切にしようとする全人的で永続的な感情傾向である。生命情操は、自分が過去から現在、さらに未来へと続く『いのち』のタテのつながりと、今、同時に生きている『いのち』のヨコのつながりの交点として、かけがえのない自分の『いのち』はもちろんのこと、人間以外の『いのち』にも価値を認め、それらを尊重して共存共生することに喜びを感じる心の働きである。人間は他者とのつながりなしには存在しえないのであって、私たちはみんなの中の一人ではなく、『みんなで一人、一人でみんな』なのである。この『一切人即一人、一人即一切人』の一体感の情操が生命情操である。」(大森宏 1999 : p.25)。長い引用になったが、大森の言う「生命情操」とは、「いのち」のつながりの自覚過程であり、前述した“3つのOK”を認め合うことと共通する。

犬塚文雄は、“3つのOK”について、次のように述べている。「自分には長所も短所もあり、そして強い面も弱い面もある。さらには器用な面も不器用な面もある。でもそれが自分であり、そんな自分を肯定的に受け止めていく。」(“I am OK”)、「仲間には自分と同じ面もあるが異なる面もある。でもそれは当たり前のものであり、必ずしも自分と同じでなくても構わない。そんな自分と異なる仲間を肯定的に受け止めていく。」(“You are OK”)、「お互いのペースの分かち合いを十分に踏まえた上で、自分たちのグループならではの価値や基準・文化を創造したり、あるいは、与えられた課題や置かれた状況に対する自分たちのグループ独自の意味づけを練り上げていく。」(“We are OK”)、「根こぎ状態にある子どもたちが、自分自身や仲間に対して、あるいは所属集団に対して、もう一度根をはり直す作業に取り組む“根づき”の場と機会を保証し、併せて、“3つのOK”(I am OK・You are OK・We are OK)の実感の回復を図る手だてを講じていくことが、これからの学校教育の最重要課題だと思われる²⁾。」(犬塚文雄 2005 : p.26)。

子どもたちの生命情操を育むことと“3つのOK”を認め合うことは、個々に分断され孤立化する子どもたち、逆に過剰な同調圧力の中で個を失う子どもたちが、他者とつながることによって個が生きる、個が生きることによって他者や社会とのつながりが意味を持つということを実感し、自覚化することである。

2-2 「いのちの教育」とは何か

大森の言う「生命情操」や犬塚の言う“3つのOK”は、人と人とが「いのち」

によってつながっていることを表している。それでは、「いのち」とは何だろうか。なぜ、生命や命ではなく、「いのち」なのか。「いのちの教育」の代表的研究者である近藤卓は、「いのち」は命や生命より広い概念であるとして、次のように述べている。『「いのち」とすることによって、身体的な存在としてだけでなく、精神的あるいは社会的な側面をも含む、それらを統合する存在としての人間のいとなみを視野に入れたいと考えています。〔中略〕人生において出会うあらゆる事柄が『いのち』に含まれると考えられます。』（近藤卓 2007：p.10）。

また、総合的な学習、道徳、特別活動等の教材集として作成された『「いのち」を考える授業プラン48』では、次のように述べられている。『「生命」は生物学的（自然科学的）用語であって“実体”があるが、『いのち』には実体がなく“関係性”をもつ』、『「いのち」について考えるということは、生命体についての生物学的追求はもちろんのこと、生命現象についての“関係論”的把握の重要性を示唆する』、『「人間の『いのち』を考えるということは、生命体としての人間自身（身体）と他生物についての科学的認識を基底にするばかりでなく、人間の生活的・社会的環境と結びつけられた観点で問題とされなければならない』（今野喜清・安達昇 2000：pp.14-15）。

さらに、小学校の養護教諭である小松良子は、「いのち」とあえて表記することについて、次のように述べている。「ここではいのちを『すべてのものに内在していて、永々と在り続けようとする生命力であり、人としての在り方や生き方につながる人格的な生命力』ととらえます。」（小松良子 2003：p.142）。

以上の三者に共通するのは、「いのち」を生や死、健康、病気といった身体的な事象にとどめるのではなく、人を人たらしめる身体的、精神的、社会的なあらゆるかかわりとそこで展開される多様な営みとして捉えているということである。近藤が2005（平成17）年に行った『「いのち」のイメージに関する調査³⁾』によれば、「いのち」についての認識には、誕生、出産、死、病気、障害、葬式、老化、生き方、がん、生、結婚、性、自殺・自死、親からもらったもの、限りあるもの、人と人のかかわり、大事なもの、愛、生きる、事件・事故という20項目が含まれ、それは、希少性、関係性、必然性という3つのグループに大別される。（近藤卓 2007：pp.10-11）。このように、「いのち」は多様な広がりを持つ概念であり、前述した「お互いが自分らしく生きられる生き方とは何かを考え、実現していくこと」の内容そのものである。すなわち、「いのち」について学ぶこと＝「いのちの教育」こそ、道徳教育の基盤をなすもの

として位置づけることが必要である。

以下では、近藤卓（2003、2007）に基づいて、「いのちの教育」の目的、内容、方法について概観する。

近藤は、「いのちの教育」を、「いのちのかけがえのなさ、大切さ、素晴らしさを実感し、それを共有することを通して、自分自身の存在を肯定できるようになることを目指す教育的営み」（近藤卓 2003：p.14）と定義している。この定義は、4つの概念のまとまりから成り立っている。

第一に、「いのちのかけがえのなさを実感する」ことである。「言葉で教えられたり論されたりして言葉と頭で理解するのではなく、子ども自身が心身の体験を通して実感することが大切である。」

第二に、「共有する」ことである。「共有においては事実や内容の共有も大切であるが、いのちの教育にとってさらに大切なのは感情の共有」であり、「喜びやうれしさ、不安や葛藤あるいは恐れを共有することである。」

第三に、「自己肯定感を得る」ことである。「いのちの教育は一人一人の子どもが自分自身の生を肯定的に受け止め、安心して毎日の生活を送れるようになることを目指しているのである。」

第四に、「教育的営み」であることである。「意図的に目標をもって体系的に行われ、つねにその活動の評価を行いつつ進められるということになる。」（近藤卓 2003：pp.14-15）。

以上のことから、「いのちの教育」の目的は、「自分のいのちはかけがえなく大切なもので、自分は無条件に生きていていいのだ、と子ども自身が確認できるようにすること」（近藤卓 2007：p.8）である。これは、決して、自分のいのちだけを考え、他者のいのちに無頓着であってよいということではない。「実感」できるいのちは、自分自身のいのちだけである。他者のいのちを直接実感することはできない。しかし、実感した思いや気持ちを言葉などによって表し、他者と「共有する」ことはできる。「共有する」ことによって他者のいのちに思いを寄せることが重要である。だから事実や内容の共有だけではなく感情の共有が必要なのである。「いのち」は、身体的、精神的、社会的関係性を持つ営みであり、その関係性を「共有する」ことによって「いのちのつながり」が生まれ、他者のいのちの意味や価値を想像する＝「他者のいのちもかけがえがなく大切なものであると自覚化する」ことができる。それゆえ、まず、自分自身のいのちがかけがえなく大切なものだ実感できるようになることが、「いのちの教育」のスタートであり、ゴールとなる。

次に、「いのちの教育」の内容である。「いのちの教育」には、狭義の捉え方と広義の捉え方がある。狭義の「いのちの教育」は、「死や命と直接結びついた領域について、その知識や考え方や態度などをともに考える教育」であり、誕生、出産、性、老化、病気、障害、死などがテーマとなる。広義の「いのちの教育」は、「子どもたちのまわりの社会的、文化的、自然的なあらゆる環境との、出会い、かかわり、そして別れの体験を扱う教育」であり、友情、恋愛、協力、いじめ、暴力、差別などいのちの意味や生きるよろこびを感じさせるすべての事柄がテーマとなる。近藤は、「いのちの教育」は、第一に「知識として理解し、考え、覚えるだけでなく、五感をフルに使って感覚的につかみ取り、感情を動かし、そして生きる意思を確認するような教育である」、第二に「心に働きかけるだけでなく身体動きを伴っており、また他者との交流を前提としている」、第三に「子どもと教師の関係だけでなく、親や兄弟姉妹など家族との関係、さらには地域社会の多様な人々などとの協力関係が必要不可欠である」ことから、「すぐれて総合的・統合的な教育である」と述べている。(近藤卓 2003 : pp.15-16)。

以上のように、「いのちの教育」を広義に捉えた場合、そこで扱われるテーマは、人の誕生から死に至るまでの人生のプロセスにおける出会い、かかわり、別れについてのあらゆる営みであり、前述した「他者とのかかわりの中で自己の存在と生きる意味を認め合い、お互いがよりよく生きるための価値を追求し、実現する不断の創造的過程」としての道徳を考える基盤となる。それは、新学習指導要領に示されている道徳科の内容のすべてを網羅するとともに、「現実味がない」「きれいごとのようだ」「わかりきったこと」などと指摘される道徳の授業の内容を、「自分らしく生きられる生き方とは何かを考え、実現していくこと」をキーワードとして作り替えていく契機となる。

最後に、「いのちの教育」の方法についてである。「いのちの教育」には、二つの方法的特徴がある。第一に、「正直な自己開示」である。近藤は、次のように述べている。「いのちの教育」には、「どんなとき、どんな状況でも自分を納得させられるような、そしてすべての人々を説得できるような解答」はない。「すべての子どもたちが同じように納得できる解答は示せないし、示すべきでも強要すべきでもない。〔中略〕学級の子どもたちが、安心して自己開示し合い、それらに正直に耳を傾け合う風土作りとその維持が、そこでの教師の仕事であろう。教師が自己開示することによって、子どもたちは大きな安心を得るに違いない。そして適切な学級の風土作りが成功すれば、子どもたちの自己

開示が進んでいく。」(近藤卓 2003 : p.10)。

第二に、「共有」である。近藤は、次のように述べている。「共有には二つの側面がある。一つは思考の内容について理解し合い、それを共有することであり、もう一つは、内容でなく思考のプロセスについての共有である。」「いのちの教育」でなされなければならないのは、思考のプロセスについての共有である。すなわち、『『いろいろと考えてはみたけれど、あらゆる状況ですべての人が納得できる解答は得られなかった』ということであり、問いを発してから仮の解答に到達するまでの心の動きの共有化である。〔中略〕みんなが同じ問いを抱え、その問いに苦しみ、仮の解答を得ることによって前を向いて歩いていこうとしているのだということを知ることが大切なのである。』(同上)。

「いのちの教育」の方法的特徴である「正直な自己開示」と「共有」は、「こうすることがよいことだとか、こうしなければいけないということが多いから」「押しつけがましい」などと指摘される道德の授業の方法を変えていくことにつながる。「いのち」には、誰でもが、どんなときでも納得できる唯一の解答は存在しない。それゆえ、「いま、ここ」を生きている一人ひとりが、その時々自分、他者と向き合いつつ、「お互いが自分らしく生きられる生き方とは何かを考え、実現していく」過程で、仮の解答を手がかりとして思考のプロセスを共有する。そこでは、既成の道德的価値そのものが仮の解答の一つとして「いろいろと考えてみる」問い直しの対象となる。「こうしなければいけない」という価値の押しつけは意味をなさなくなり、「お互いが自分らしく生きられる」ための価値を探究し、共有することによって、道德教育における「主体的・対話的で深い学び」が可能となる。

2-3 「いのちの教育」と道德教育

学校における「いのちの教育」は、具体的にどのように行われているのであろうか。近藤卓が2006(平成18)年に行った「小・中学校の『いのちの教育』に関する全国実態調査⁴⁾」では、次のような実態が明らかにされた。実施された学習活動としては、小学校では「動植物の飼育・栽培活動」(82.3%)が最も多く、「動植物の観察体験」(72.4%)、「人権と平和を考える学習」(54.9%)、「音楽・演劇などの創作体験」(46.2%)、「健康維持のための活動」(45.5%)と続く。中学校では「ボランティア活動」(58.4%)が最も多く、「人権と平和を考える学習」(55.5%)、「生き方考える職場体験」(50.0%)、「音楽・演劇などの創作体験」(41.9%)、「性交や生殖についての学習」(40.8%)と続く。

教育課程上の位置づけとしては、小学校では道徳（65.6％）が最も多く、総合学習（61.6％）、特別活動（59.9％）、体育（44.6％）、理科（44.3％）と続く。中学校では総合学習（89.0％）が最も多く、特別活動（67.4％）、道徳（59.3％）、保健体育（39.8％）、理科（23.5％）と続く。（近藤卓 2007：p.29）。

本調査は、前述した「『いのち』のイメージに関する調査」に基づいて基本的な質問項目が選定されているために、学校で行われる様々な学習活動が「いのちの教育」の内容として捉えられていることに注目する必要がある。すなわち、前述の目的、内容、方法を意識した教育実践が自覚的に行われるとき、学校におけるあらゆる教科・領域の学習活動が、「いのちの教育」になりうるのである。別の言い方をすれば、各教科、道徳科、総合的な学習の時間、特別活動として個別に行われている「いのち」に関する学習活動を「いのちの教育」という視点によって統合し、再構成し、体系化することができるのである⁵⁾。

それでは、道徳教育において「いのちの教育」はどのように行われているのであろうか。現在の教育課程では、学校における道徳教育は、道徳科を要として学校の教育活動全体を通じて行うものとされている。以下では、『中学校学習指導要領 2017』に基づき、道徳科と「いのちの教育」の関係について見ていく。

『中学校学習指導要領 2017』では、道徳科の内容は、次の四つの視点によって構成されている。（文部科学省 2017a：139-141）。

- A 主として自分自身に関すること
- B 主として人との関わりに関すること
- C 主として集団や社会との関わりに関すること
- D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

前述したように、「いのちの教育」で対象となる内容は、道徳科の内容のすべてを網羅するが、ここでは、Dの内容について検討する。

〔生命の尊さ〕

生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。

〔自然愛護〕

自然の崇高さを知り、自然環境を大切にすることの意義を理解し、進んで自然の愛護に努めること。

〔感動、畏敬の念〕

美しいものや気高いものに感動する心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること。

[よりよく生きる喜び]

人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることの喜びを見いだすこと。

『中学校解説道徳編 2017』では、内容項目「生命の尊さ」について、次のように記している。「生命を尊ぶことは、かけがえのない生命をいとおしみ、自らもまた多くの生命によって生かされていることに素直に応えようとする心の現れと言える。ここで言う生命は、連続性や有限性を有する生物的・身体的生命に限ることではなく、その関係性や精神性においての社会的・文化的生命、さらには人間の力を超えた畏敬されるべき生命として捉えている。そうした生命のもつ侵し難い尊さが認識されることにより、生命はかけがえのない大切なものであって、決して軽々しく扱われてはならないとする態度が育まれるのである。／生命を尊ぶためには、まず自己の生命の尊厳、尊さを深く考えることである。生きていることの有り難さに深く思いを寄せることから、自己以外のあらゆる生命の尊さへの理解につながるように指導することが求められる。」(文部科学省 2017c : p.61)。ここでは「生命」という表記が用いられているが、表されている意味内容は、本稿で言う「いのち」とほぼ同義で用いられている。

また、本内容項目の指導の要点については、次のように記されている。「指導に当たっては、まず、人間の生命のみならず身近な動植物をはじめ生きとし生けるものの生命の尊さに気付かせ、生命あるものは互いに支え合って生き、生かされていることに感謝の念をもつよう指導することが重要な課題となる。例えば、それぞれの生命体が唯一無二の存在であること、しかもそれらは全て生きているということにおいて共通であるということ、自分が今ここにいることの不思議(偶然性)、生命にいつか終わりがあること、その消滅は不可逆的で取り返しがつかないこと(有限性)、生命はずっとつながっているとともに関わりあっていること(連続性)、生命体の組織や生命維持の仕組みの不思議などを手掛かりに改めて考えさせることができる。そうした学習を通して、自らの生命の大切さを深く自覚させるとともに、他の生命を尊重する態度を身に付けさせることが大切である。〔中略〕この内容項目は、道徳科の内容全体に関わる項目であり、他の内容項目の指導においても、生命尊重に関連する事項を扱う場合には、この内容項目との関連を意識した指導に留意したい。また、あわせて教育活動全体の取組を通じて、自己肯定感や自己有用感の高まりから、生徒一人一人の自尊感情を高めることにもつながるような指導の工夫も大切である。」(文部科学省 2017c : p.62)。ここでも自己肯定感を高めることが指摘

されており、「いのちの教育」の趣旨と合致するが、よく読むと「自尊感情を高めることにもつながるような指導の工夫も大切である」（__部筆者）となっており、「自分は無条件に生きていていいのだ、と子ども自身が確認できるようにする」（近藤卓 2007：p.8）、「自分はこのままでいいのだ、自分はここにいていいのだ、生きていていいのだということを、無条件に受け入れられる」（近藤卓 2007：p.12）こと自体を目的とする「いのちの教育」とはニュアンスの違いを見て取ることができる。

以上のように、道徳科と「いのちの教育」は基本的に向いている方向性は同様である。しかし、両者には、他者との比較や承認、不断の向上を伴わない無条件の自己肯定を積極的に認めるかどうかの違いがある。近藤は、これを「基本的自尊感情」（自分自身が今ここに存在していることを保障するもので、このまま生きていていいのだという根源的な感情：これで良い）と捉え、「いのちの教育」のねらいは、「基本的自尊感情をしっかりとしたものにしていくこと」にあるとしている。それに対して、各教科等によって形成される「社会的自尊感情」（他者との比較や競争によって高められ強められるもの：とても良い）は、「どこまでも際限のない階段を上り続けなければならない」ようなものであると捉えている。（近藤卓 2007：pp.12-13）。現在の学校教育は、比較や競争無しには成り立たないものであり、「社会的自尊感情」に傾きすぎている。本来、「基本的自尊感情」の育成を図るべき道徳科も、既成の道徳的価値（徳目）に依拠する限り、「社会的自尊感情」を優位させることにつながるのではないだろうか。

例えば、『中学校解説道徳編 2017』の内容項目「よりよく生きる喜び」には、次のような記述が見られる。「こうした苦しみに打ち勝って、恥とは何か、誇りとは何かを知り、自分に誇りをもつことができたとき、人間として生きる喜びに気付くことができる」、「自分を奮い立たせることで目指す生き方や誇りある生き方に近付ける」、「先人の気高い生き方などから、内なる自分に恥じない、誇りある生き方、夢や希望など喜びのある生き方を見いだすことができるようになる」。（文部科学省 2017c：pp.67-68、__部筆者）。もちろん、このような生き方を否定するわけではないが、道徳を「自分らしく生きられる生き方とは何かを考え、実現していく過程」として捉える本稿の視点からは、「社会的自尊感情」が優位していると言わざるを得ない。その点で、「いのちの教育」に基づく「主体的・対話的で深い学び」としての道徳教育としては不十分であると言える。以下では、特別活動の視点からこの問題について考えてみたい。

3. 特別活動における道德教育の実践

3-1 道德科の教育方法的課題

道德科の授業は、なぜ「主体的・対話的で深い学び」になりにくいのだろうか。本節では、次節で述べる特別活動との関わりから以下の二点を指摘したい。

①授業の内容が固定化されやすい

道德科の内容は、「学校の教育活動全体を通じて行う道德教育の要である道德科においては、以下に示す項目について扱う。」(文部科学省 2017a : p.139)と記されているように、学習指導要領によって規定されている。具体的には、中学校の場合、「主として自分自身に関すること」については5つ、「主として人との関わりに関すること」については4つ、「主として集団や社会との関わりに関すること」については9つ、「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」については4つの内容項目を扱わなければならない。学習指導要領は、告示形式をとって公示されるために、国が定める「教育課程の基準」(「学校教育法施行規則第74条」)として法的拘束力をもつ。したがって、上記の22の内容項目は各学年で必ず扱わなければならないものとなっている。現在の学習指導要領は最低基準であるため、22の内容項目に加えてその他の内容を扱うことは可能であるが、年間35時間という授業時数の中で、これ以上の内容を扱うことは事実上あり得ず、学習指導要領に規定された内容のみで固定的に授業が行われることになり、深い学びの実現は難しいと言わざるを得ない。

②表面的、形式的な話合いに陥りやすい

「話合いは、生徒相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道德科においても重要な役割を果たす。考えを出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて効果的に話合いが行われるよう工夫する。」(文部科学省 2017c : p.81)とあるように、道德科においても話合いの重要性が指摘されている。しかし、学生の振り返りに見られるように、道德科における話合いは、予定調和的で深みに欠けるものになる傾向が強い。それは、話合いのねらいが上記の内容項目に規定された所与のものとして提示されることにより、生徒にとって話合いの結論＝教師の求める答えと受け止められてしまうことによる。それゆえ、「いのちの教育」における「正直な自己開示」や「共有」は為されにくく、建前論的な意見の表明が多くなる。話合いの過程で、様々な意見が出たとしても、それらに基づいて所与の道德的価値そのものが問い直しの対象として批判的に吟味されることはなく、表面的、形式的な話合いによる徳目の再確認に留まることが多い。検定教科書の使用によりその可能性はさらに高まることが予想さ

れる。

それでは、道徳科の授業を「主体的・対話的で深い学び」とするにはどうすればよいのであろうか。それに応える課題の一つが特別活動との連携である。

3-2 特別活動と「いのちの教育」

近藤の調査で示されたように、特別活動は「いのちの教育」が行われる主要な場の一つである。なぜ特別活動が「いのちの教育」の行われる主要な場となるのであろうか。その理由を明らかにすることが、特別活動と道徳教育の連携のあり方を考える一つの手がかりとなる。

特別活動とは現在の学校教育においてどのような意味を持っているのであろうか。筆者は、それを「自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動」と定義している。(安井一郎 2010 : p.133)。すなわち、子どもたちが自らの手で、学級や学校を、自分らしく、伸び伸びと、安心して生きることのできる生活の場として創り上げていく活動である。それは、遊び、仕事、学びを主たる内容とする日常的な生活活動を学級や学校の文化として主体的に組織化する過程において、学校を楽しく、生きる喜びに満ちた、魅力ある生活の根拠地にすることを意味している。それゆえ、特別活動は学校生活の基盤としての役割を果たす。

ここで重要なのは、文化の意味である。筆者は、生活を文化の発生する基盤と述べる久保田浩(1984)の考えに基づき、文化を「生きることそれ自体の内に存在する人間の創造的な営みの過程」と定義し、「その内容は、一人ひとりの人間が今、ここに生きている過程で表現している人と人、人とのとのさまざまな関わり合いの内実そのものであり、それを共有することにより、人と人とを結びつける生活の場が成り立つ。」と捉えている。そのような生活づくりの過程において、「他者と主体的に関わり合い、共に生きることの意味と内容を自覚し、かけがえのない生活を創造する主体として、積極的な目的と意思をもって生きることのできる力が形成される。」(安井一郎 2010 : p.132)。

ここで言う「一人ひとりの人間が今、ここに生きている過程で表現している人と人、人とのとのさまざまな関わり合い」は、「身体的、精神的、社会的関係性を持つ営み」としての「いのち」と共通の内容を有しており、その関係性を「共有する」ことによって「いのちのつながり」としての人間関係が生まれる。「生活づくりの過程において、様々な人間関係を体験し、他者とその内容を共有化することをとおして、他者に支えられている、他者を支えている、

他者に必要とされている、他者の役に立っているなど、自らの『いのち』を成り立たせている不可欠の要因としての人間関係の意味を実感することにより、『いのち』と『いのち』をつなぐ共感的人間関係を育むことができる。」(安井一郎 2012 : p.79)。生活づくりの過程には、「いのちのかけがえのなさ、大切さ、素晴らしさを実感し、それを共有することを通して、自分自身の存在を肯定できるようになることを目指す教育的営み」としての「いのちの教育」を成り立たせている「実感」「共有」「自己の肯定」の概念が内在している(下線部筆者)。それゆえ、「自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動」としての特別活動は、「いのちの教育」の実践の場としての機能を果たすことができる。

また、前述のように、「いのちの教育」は、道德教育の基盤をなすのであるから、特別活動を「いのちの教育」として行うことは、同時に「お互いが自分らしく生きられる生き方とは何かを考え、実現していくこと」としての道德教育の機能が発揮されることを意味する。それゆえ、「生活づくり」「いのちのつながり」「自分らしく生きる」をキーワードとして、特別活動、「いのちの教育」、道德教育は共通の基盤を有することになる。第1章で指摘した特別活動の特質を生かした道德教育と特別活動との連携とは、この3つのキーワードに基づいてどのような実践を作り上げるのかということを意味している。

3-3 「主体的・対話的で深い学び」を実現する道德教育の実践

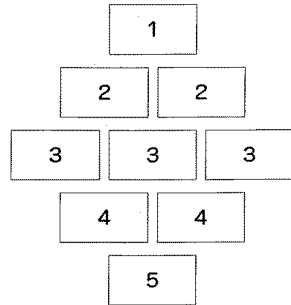
それでは、道德教育において「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、道德教育と特別活動はどのように連携すればよいのであろうか。ここでは、筆者が「道德教育の理論と実践」で模擬授業として行っている「いのちを大切にするためには」に基づいて考察を試みる。「いのちを大切にするためには」は『「いのち」を考える授業プラン48』に収録されている学習活動の一つである。(今野喜清・安達昇 2000 : pp.30-31)。本書には、多くの学習活動の手法が取り上げられているが、「いのちを大切にするためには」は、ダイヤモンドランキングである。ダイヤモンドランキングとは、9つの事柄を5段階にダイヤモンドの形に並べていくランキングで、いろいろな文章が書かれたカードや写真をその優先順位によって並べる活動である。

この学習は、道德科としては、内容項目D「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の「[生命の尊さ] 生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。」(文部科学省 2017a : p.141)に該当する。これを特別活動の学級活動として行う。

「いのちを大切にするためには」ワークシート

いのちを大切にするためには

名前



このようにならべた理由

カードははさみで切ってのりづけする。

強ひやく 暴力を ふるわない	いじめを しない	悪口を 言わない	友だちを 作る	うそを 言わない
よく遊ぶ	差別をしない	病気をしない	助け合う	

学級活動の目標は、「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすること、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標【*特別活動の全体目標】に掲げる資質・能力を育成することを目指す。」である。今回は、学級活動(1)「学級や学校における生活づくりへの参画」の「ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決」として行う。学級活動(1)アは「学級や学校における生活をよりよく

するための課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図り、実践すること。」(文部科学省 2017a : p.147) である (【 】内筆者)。

この活動は2時間で行う。学習活動の主な流れは、以下の通りである。

1 時間目

- ①ワークシートを配り、授業の趣旨を説明する。「9枚のカードの中でいのちを大切にするために必要だと思う順にダイヤモンドの形に並べる。一番大切だと思うものを1に、最も大切でないと思うものを5に並べる。完成したら、なぜそのように並べたかその理由を書く。」
- ②まず、他の人と相談せずに、一人で自分のダイヤモンドランキングを作る。
- ③4～5名のグループを作り、自分のダイヤモンドランキングを見せながら、なぜそのようなランキングにしたのかを説明し合う。全員説明し終わったら、お互いにランキングの理由について質問し合う。
- ④グループで話し合い、グループとしてのダイヤモンドランキングを作る。

2 時間目

- ⑤グループ毎にまとめたランキングを見せながら、話し合いの経過と結果とし

でのランキングについて説明する。まとまらなかった場合は、その理由について説明する。

- ⑥全グループが説明し終わったら、お互いにランキングの理由について質問し合う。
- ⑦質疑が終わったら、「今回の9枚のカードにはないが、いのちを大切にするために、本当に大切なもの」があれば、それをランクSとして考える。
- ⑧振り返りシートに、今日の学習に関する意見、感想、課題等を記入する。

『中学校解説特別活動編 2017』では、「特別活動は多様な他者との様々な集団活動を行うことを基本とし、そこでの『話し合い』を全ての活動において重視してきた。学級活動や生徒会活動の自治的な活動においては、学級や学校における生活上の課題を見いだし、解決するために意思決定したり、合意形成を図ったりする中で、他者の意見に触れ、自分の考えを広げ、課題について多面的・多角的に考えたりすることが重要である。」(文部科学省 2017d : p.21)、「課題を解決するために話し合い、合意形成を図る場合には、他者の考え方を認め、自他の考えをつなぎながら、新たなものを構成員全員で生み出していけるようにする」(同上 : p.109)、「特定の生徒の発言によって決まったり、同調圧力となったりしないように、少数意見も大事にするなどの工夫をして、合意形成することが大切である」(同上)とあるように、特別活動では話し合いによる合意形成とそれに基づく集団決定、自己決定が重視される。特別活動では、話し合いは単なる手段ではなく、それ自体が学習内容となる。それゆえ、道德科の授業の「表面的、形式的な話し合いに陥りやすい」という問題点に 대응することができる。

そのため、本学習では、話し合いのルールを明示し、それに基づいた話し合いを行うことが重要である。本学習では活動③の前に、話し合いのルールを以下のよう

- ①全員が必ず自分の意見を述べる。
- ②自分の意見を述べる際には、要点を明確にし、手短かに述べる。
- ③他者の意見は最後まで聞く。途中で遮ったり、割り込んだりしない。
- ④他者の意見は自分と異なる意見であっても必ず受け入れる。自分とは異なる意見だからといって、否定したり、批判したり、揶揄したりしない。
- ⑤自分とは異なる意見については、「私は〇〇のように考えますが、あなたはどのように考えますか」「あなたの意見はわかりましたが、なぜそう考えるのですか」「私の意見とは異なりますが、そういう考えもできますね」のように、一旦受け入れた後、問い返す形で、持続的な意見のラリーが行われるように

する。

- ⑥多数決や一人の強引な意見による決定は行わない。グループメンバー全員が納得できる合意形成を図る（異なる意見の折り合いをどこでつけることができるか、その合意点を探る）。
- ⑦どうしてもまとまらない場合は無理にまとめなくてもよい。まとまらない現状を認め、その理由を考え、受け入れる。

本学習では、様々な視点から「いのちを大切にすること」の意味を考えることが重要である。話し合いを続けていく過程で、いろいろな考えに触れ、それを受け入れ、問い直し、吟味することによって、「いのち」の捉え方が人それぞれによって違うこと、視点を変えることによって9枚のカードの意味づけが変わること、それによって「いのちを大切にすること」の意味がまるで変わること気づく。そのため、最初は9枚のカードをダイヤモンドの形にランキングすることを考えるが、それでは自分たちの考えをうまく表現できないので、ダイヤモンドの形を崩したり、全く別の形を考え出したり、自由に発想を転換させていくことができる。また、最後に、「今回の9枚のカードにはないが、いのちを大切にするために、本当に大切なもの」があれば、それをランクSとして考えることによって、9枚のカードに表されている道徳的価値に制約されることなく、自分たちが必要と考える新たな価値を創り出していくことができる。

事実、振り返りシートでは、「同じように『いのち』について考えていても、人によっていろいろな考えがあることがわかった」「人の考えを聞いて、自分はなぜそう考えるのか、その意味を考えた」「一つの見方にこだわってはいけなくて、いろいろな見方で検討することが大切だとわかった」「人の考えを聞いて、自分の考えが正しいかどうかわからなくなってきた」「自分の考えに自信が持たなくなっていたとき、『そういう考えもあるんだよね』と言われて、ほっとした」「『いのちを大切にすること』なんて当たり前すぎてあまり考えたことがなかったけれど、真剣に考えるととても難しかった。でも、とても楽しかった。」というような多様な意見が記述されてくる。これらの意見は、「いのちの教育」でいう「正直な自己開示」（自分の意見が他者にどう受け止められるのか、反対されたり批判されたりしないかを気にすることなく－どんな意見でも聞いてもらえ、受け入れてもらえる－、正直に述べるができること）と「共有」（自分の意見にこだわらず、いろいろな意見を受け入れ、こうじゃないか、ああじゃないかと考えることによって、こういう考えもできるね、そういう考えもできるねと認め合い、思いを寄せ合う）が機能していることを意味している。

「自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動」としての特別活動において、「いのちの教育」としての道德教育が実践され、「正直な自己開示」と「思考のプロセスの共有」によって、道德科の授業における形式的な話し合いでは考えることが難しい「いのち」の意味についてより多面的に、自覚的に考えることができるという意味で「主体的・対話的で深い学び」が成立すると言えることができる。

本学習では、いのちを大切にするために最も大切なものとして「助け合う」が挙げられることが多い。そこで、この学習をさらに発展させ、より深い学びとしていくためには、学級内の諸活動、生徒会活動や学校行事など学年・学校レベルでの異年齢集団活動、さらには教科をはじめとする日常の学習活動等において、「助け合う」を意識化した具体的な活動にどうつなげていくか、が重要である。すなわち、話し合いのレベルでは「助け合う」ことの重要性を理解することができるが、それを日常の生活活動として実践していくには様々な課題に直面する。それらを一つひとつ解決してゆくことによって、「助け合う」の意味や可能性を「実感」として理解し、自覚することができる。また、そこでの学習成果を道德科の授業に戻すことによって、読み物資料中心の学習の限界と矛盾に気づくことができ、道德的価値に関するメタ認知的学習が可能となる。道德教育と特別活動の連携は、「生活づくり」「いのちのつながり」「自分らしく生きる」をキーワードとして、「課題の発見－解決のための話し合い－集団決定・自己決定－実践による批判的吟味－既存の価値の問い直し－より高次の課題の設定」という過程を経ることによって、「主体的・対話的で深い学び」に結実する。

終わりに

本稿では、新学習指導要領の下で、道德科と特別活動がどのように連携することによって道德教育の充実が図られるのかということについて、「いのちの教育」の視点に基づいて考察を行った。その結果、①特別活動、「いのちの教育」、道德教育は、「生活づくり」「いのちのつながり」「自分らしく生きる」をキーワードとする共通の基盤を有すること、②特別活動の特質を十分に踏まえた上で道德教育と特別活動の連携を図るためには、「いのちの教育」の方法的特徴である「正直な自己開示」と「思考のプロセスの共有」を具体化する活動の実践が重要であること、③「正直な自己開示」と「思考のプロセスの共有」を具体化する話し合いによって、形式的な話し合いは意味を持たなくなり、既存の

道徳的価値の問い直しと「自分らしく生きる」ための価値の創造が可能となり、「主体的・対話的で深い学び」が実現することを明らかにした。

本稿では、道徳教育と特別活動の連携の在り方について、一つの学習活動のみを検討の対象としたが、これを年間の教育活動としてどのように展開していくことが必要か、そのためのカリキュラム開発を行うことが今後の課題である。

註

- 1) 原典は、金井肇「これからの道徳教育」(『道徳教育』No.508、明治図書、2001年5月) 181頁である。
- 2) 根こぎ (uprooting) とは、E. エリクソン (Erik H.Erikson) が指摘した、根をそぎ落とされた根無し草のような寄るべのない、孤立無援の疎外状況を指し、根づき (rooting) とは、切り離されたかわりの根をはり直すことである。
- 3) 原典は、近藤卓「『いのち』のイメージに関する調査 (第一報) -いのちの教育の実践のために」(『学校保健研究』Vol.47, Suppl.250-251頁) である。
- 4) 原典は、近藤卓「小・中学校の『いのちの教育』に関する全国実態調査」(『学校保健研究』Vol.48, Suppl.186-187頁) である。
- 5) 上記の調査では、各学習活動を「いのちの教育」という名称で統一的に実施している学校は小学校7.4%、中学校4.9%であった。また、年間を通して定期的に実施している学校は小学校15.0%、中学校8.7%であった。これは、多くの学校で行われる学習活動が、「いのちの教育」という統一的な枠組みを持たず、教科・領域の一学習活動として単発的に実施されていることを表している。

参考文献

- 犬塚文雄 (2005) 「社会性育成の手立てとしての学校のグループアプローチ-教育臨床学の観点から-」(安井一郎研究代表者『児童生徒の社会性を育てる特別活動のカリキュラム開発に関する総合的研究』平成14～16年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1)課題番号: 14380110) 報告書)
- 大森 弘 (1999) 『道徳教育の研究-子どもたちに生きる喜びを-』成文堂
- 貝塚茂樹 (2006) 「道徳教育」(岩内亮一・本吉修二・明石要一編集代表『教育学用語辞典 第四版』学文社)
- 久保田浩 (1984) 「教育実践史を語る」第9回 (1984.2.21) の口述記録 (未刊)
- 小松良子 (2003) 「自尊感情を持ち、よりよい生き方を求める」(近藤卓 (2003) 所収)
- 近藤 卓編 (2003) 『いのちの教育 はじめる・深める授業のてびき』実業之日本社
- 近藤 卓編著 (2007) 『いのちの教育の理論と実践』金子書房
- 今野喜清・安達昇編著 (2000) 『「いのち」を考える授業プラン48』小学館
- 佐々木昭 (1999) 『道徳教育の研究』学文社
- 中央教育審議会 (2014) 「道徳に係る教育課程の改善等について (答申)」。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afidfile/2014/10/21/1352890_1.pdf 最終閲覧日2017.11.18.

道德教育の充実に関する懇談会（2013）「今後の道德教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/___icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf 最終閲覧日2017.11.18

文部科学省（2017 a）『中学校学習指導要領 平成29年3月』。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf 最終閲覧日2017.11.18

文部科学省（2017 b）『中学校学習指導要領解説 総則編』。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/07/04/1387018_1_2.pdf 最終閲覧日2017.11.18

文部科学省（2017 c）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/07/04/1387018_11_2.pdf 最終閲覧日2017.11.18

文部科学省（2017 d）『中学校学習指導要領解説 特別活動編』

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387018_13_1.pdf 最終閲覧日 2017.12.2

柳沼良太（2015）『実効性のある道德教育－日米比較から見えてくるもの－』教育出版。

安井一郎（2010）「学級活動・ホームルーム活動と人間形成」（山口満・安井一郎編著『改訂新版 特別活動と人間形成』学文社）

安井一郎（2012）「児童会活動・生徒会活動－『よりよい学校生活づくり』の観点から－」（林 尚示編著『教職シリーズ5 特別活動』培風館）

謝辞

本稿の「はじめに」「Ⅰ. 新学習指導要領における道德教育と特別活動の関係」は、JSPS科研費研究15K04484の助成を受けた林尚示・安井一郎・鈴木樹（2017）「特別活動で社会的資質を育成するための指導内容と指導方法の開発に関する基礎研究(2)－生徒指導及び道德教育の機能に着目して－」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅰ』(68)の筆者担当部分に加筆修正を加えたものである。

